
Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation

Supporting the empowerment of teenagers in their vocational education

Catherine Loisy et Émilie Carosin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5332>

DOI : [10.4000/osp.5332](https://doi.org/10.4000/osp.5332)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2017

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Catherine Loisy et Émilie Carosin , « Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 46/1 | 2017, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5332> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5332>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation

Supporting the empowerment of teenagers in their vocational education

Catherine Loisy et Émilie Carosin

Introduction¹

- 1 L'adolescence est une phase de transition entre l'enfance et l'âge adulte qui se caractérise par le développement accru de compétences cognitives et sociales, par des changements identitaires, et par la construction d'une signification personnelle par rapport à son histoire (Zittoun & Perret-Clermont, 2001). Elle est accompagnée d'un désir d'autonomie grandissant (Coslin, 2010). Adolescentes et adolescents souhaitent être reconnu.e.s comme faisant partie de la société et pouvant y apporter leur contribution (Carosin, 2013). Cette contribution s'instancie dans la construction d'un projet de vie (Young & Valach, 2006) comportant un projet professionnel, et démarre par une orientation scolaire s'inscrivant dans cette perspective. La pertinence de l'emploi du terme « projet » est renforcée par le fait que l'adolescence représente cette période courte de la vie marquée par une construction (Young & Collin, 2000), celle d'un projet qui va s'étoffer, se modifier et s'adapter aux désirs du jeune et aux changements dans son environnement. Tout projet est personnel et contextualisé car il est un point de vue sur les éléments constitutifs des contextes quotidiens et qu'il se fonde sur des informations qui ont du sens pour la personne (Little, 1999). Bien entendu, un projet débouche sur des actions qui favorisent le développement de buts et de moyens pour les atteindre.
- 2 Ainsi, un projet de vie initié à l'adolescence mobilise le sujet jeune autour de la « construction de sa vie » (Savickas et al., 2010). Ce projet le prépare également à une

participation active marquant le passage de la dépendance aux autres à la contribution au bien-être commun (Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun, & Burge, 2004). En contexte scolaire, comment accompagner l'adolescent.e dans l'exploration des possibles et la construction d'un projet qui oriente son développement et donne sens à sa vie ?

- 3 L'approche éducative en orientation conçoit la tâche d'orientation comme faisant partie intégrante du développement d'une maturité professionnelle et de compétences visant à rendre le sujet autonome dans la connaissance de soi et la prise de décision (Pelletier & Dumora, 1984). Elle pose l'orientation comme une étape importante pour l'adolescent.e qu'il faut inviter à élaborer un projet pour contribuer au développement de la société. Elle est née du constat que si, pour préparer son orientation, le sujet jeune est livré à lui-même, ses choix d'orientation sont influencés par des représentations simplifiées, et parfois erronées, tant de lui-même que de l'environnement socioprofessionnel dans lequel il va devoir s'intégrer. Cependant, la construction d'une représentation de soi comme « un sujet détenteur [...] de qualités personnelles, de compétences, de savoirs, de savoir-faire, de capacités [...] pour être à même [...] de penser son avenir en termes de projet ou de carrière » (Guichard & Falbierski, 1994, p. 431) nécessite un accompagnement. Celui-ci devra soutenir la construction du sens de l'histoire et du vécu scolaire de l'adolescent.e pour qu'il se pense et se pose comme « acteur » de son histoire et de son futur. Cela peut aller jusqu'à « développer chez l'individu une manière d'être éveillé au monde, d'être attentif aux choix et aux personnes » (Danvers, 2009, p. 188), ce qui contribue à la dimension axiologique du projet d'orientation. L'exploration se construit dans les interactions avec les « autrui significatifs » (De Singly, 2003), notamment les acteurs de l'éducation et de l'orientation, qui, *in fine*, l'aident à orienter son activité et l'encouragent à s'engager dans des voies où il est susceptible de réussir plutôt que celles où il échouerait probablement (Bandura, 1977).
- 4 Dans un environnement sociétal mouvant (Pelletier & Dumora, 1984) où on se dirige vers une responsabilisation des salariés vis-à-vis de leurs compétences (Lichtenberger, 1999) voire de leur employabilité (Tallard, 2001), l'orientation peut apparaître comme un processus à long terme reposant sur une autonomie de la personne. Cependant, sachant qu'elle sera confrontée à un contexte économique, social, politique et idéologique déstabilisant, il ne s'agit pas de lui faire porter les responsabilités qui incombent à ce contexte, mais plutôt de lui faire construire des instruments pour soutenir un développement à long terme. L'objectif d'un accompagnement n'est alors pas que d'aider le sujet jeune à faire les meilleurs choix dans l'immédiat (e.g. le choix de la section de lycée adaptée à ses souhaits de poursuite d'étude et à ses résultats scolaires), mais de lui donner les moyens de construire un cursus d'études et un projet professionnel dans la durée, au fil de sa vie professionnelle.
- 5 Pour aider le sujet jeune à se situer dans cet environnement mouvant, il est nécessaire de lui permettre de développer son aptitude à construire des projets qui incluent des intentionnalités, des directions, des objectifs situés dans le temps et l'espace, et des actions (Young & Valach, 2006). La mise en action nécessite des ressources individuelles pour exploiter celles qu'offre l'environnement. Ainsi, le projet d'orientation se construit dans l'interaction entre attentes socioculturelles et besoins individuels. Cette interaction peut nourrir le besoin de prendre conscience de soi et des possibilités offertes par l'environnement, et elle peut être à la source du développement du pouvoir

d'agir. Le sujet jeune qui s'engage dans cette démarche inscrit consciemment et activement ses choix professionnels dans un double projet personnel et de société.

- 6 Sur le plan théorique, il est nécessaire de convoquer un modèle qui rende compte du jeu de contraintes dans lequel se trouve l'adolescent.e engagé.e dans la tâche de construire son projet d'orientation ; pour cela, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, 2008) est mobilisée. La dimension conative du projet, qui implique un effort d'adaptation et la manifestation active de tendance débouchant sur des activités finalisées et organisées (Reuchlin, 1990), est approchée grâce aux processus de développement du pouvoir d'agir (Le Bossé, 2008). Ces deux approches sont ensuite articulées dans un modèle et permettent de proposer des repères pour accompagner la ou le jeune.
- 7 L'originalité de cet article est d'explorer la notion de développement du pouvoir d'agir et ses articulations avec l'orientation scolaire et professionnelle en mettant l'accent sur la prise de conscience, l'appropriation et la révision du projet professionnel par le sujet comme moyen de réaliser son potentiel et d'agir sur le monde. Cet article propose un modèle pour penser l'activité du jeune dans son orientation et des repères pour l'accompagner, en contexte scolaire ².

Fondements théoriques

- 8 Selon Danvers (1992, p. 190), le comité d'experts de l'UNESCO a proposé la définition suivante :

« L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité. »
- 9 Ainsi définie, l'orientation présente un double mouvement, l'un de centration sur soi, et l'autre en direction de la société à laquelle l'individu va contribuer à travers l'épanouissement de sa responsabilité individuelle.
- 10 La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (Lent, Brown, & Hackett, 1993, cité par Lent, 2008), qui s'inscrit dans le courant interactionniste et pose l'articulation entre le sujet et son environnement comme un élément clé de l'orientation, permet d'aborder la complexité de cette tâche. Les auteurs insistent sur la nécessité du développement de « l'agentivité personnelle » ou de la « capacité à se diriger » des jeunes qui peut être encouragée ou limitée par des éléments personnels ou contextuels. Cette question de l'agentivité invite à étudier le développement du pouvoir d'agir comme moyen pour penser le sujet engagé et actif dans la construction de son projet d'orientation dans toutes ses dimensions. L'objectif est alors d'encourager chez les adolescent.e.s « une agentivité responsable qui organise leur vie en termes d'actions dirigées vers un but, de projets et de carrière » (Young & Valach, 2008, p. 655). La prise de conscience de son environnement et ses potentialités, ainsi que le développement de compétences pour les exploiter et agir sur et dans un projet de vie donnant sens à son apprentissage et à son développement doivent donc être favorisés chez l'adolescent.e.
- 11 Dans cette perspective, le projet professionnel vise à aider le sujet à donner sens à son histoire et à son futur tout en se structurant, assurant ainsi une flexibilité et une adaptabilité qui semblent essentielles aux travailleurs de demain (Savickas et al., 2010).

En invitant à une exploration active de soi et de son environnement, cette approche du projet professionnel favorise la construction identitaire à l'adolescence qui renvoie à une quête d'engagement (Marcia, 1966). En effet, la formation de l'identité « dépend du processus grâce auquel une société [...] identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est. » (Erikson, 1972, p. 167). Or, dans la société contemporaine, cette identification est plus labile ; il s'avère donc d'autant plus crucial d'être en mesure de disposer d'instruments pour se construire et se reconstruire.

Le modèle TSCOSP de Lent

- 12 La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (Lent, 2008) se base sur la théorie sociale cognitive de Bandura (1986). Construite autour du concept de sentiment d'auto-efficacité, elle « met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle – tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales [...] qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger » (Lent, 2008, p. 2).
- 13 Dans le modèle, les expériences d'apprentissage sont tributaires de l'interaction entre les caractéristiques personnelles et potentialités offertes par le contexte. Ces éléments offrent à la fois des potentialités et des contraintes pour les expériences d'apprentissage, par lesquelles se développent l'auto-efficacité et l'attente de résultats. Ces dernières déterminent les intérêts professionnels, les choix de buts, puis les choix d'actions qui sont modérés par les influences contextuelles et influent ainsi sur le niveau atteint selon le domaine. Parmi les potentialités sociales offertes par le contexte, les parents, voire d'autres acteurs, peuvent influencer les attentes de résultats et les choix d'actions, à travers le soutien émotionnel ou financier qu'ils peuvent apporter. Les variables sociodémographiques influencent également le choix en facilitant ou limitant l'accès à certains modèles professionnels (opportunités de formation et de professions). De manière générale, l'environnement à travers les ressources sociales et matérielles qu'il met à disposition va déterminer l'étendue des choix professionnels et des opportunités de développement (Lent, 2008).
- 14 Un élément joue un rôle déterminant dans le modèle, le sentiment d'efficacité personnelle, notion tirée des travaux de Bandura : « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu a en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, Carré, & Lecomte, 2007, p. 12). On est ici sur les croyances que le sujet a de ses capacités telles qu'il les perçoit suite à ses expériences d'apprentissage et de maîtrise, et qui conditionnent ses actions. L'ensemble de ces croyances relatives à soi et rattachées à des domaines particuliers constitue l'auto-efficacité personnelle. Les chercheurs qui travaillent sur l'orientation portent une attention particulière à cette notion (Rottinghaus, Larson, & Borgen, 2003). Le sentiment d'auto-efficacité, articulé aux attentes de résultats des sujets relatives aux tâches et aux activités qu'il se sent capable d'effectuer, contribue au développement des intérêts professionnels (goût, attirance pour une activité particulière), puis de buts personnels (intentions de s'engager dans une activité ou dans une profession spécifique). Les interactions entre ces variables, les éléments contextuels et les croyances personnelles jouent sur l'ensemble du processus de prise

de décision et d'action. Les résultats de l'action, une fois celle-ci accomplie, influent en retour sur les expériences d'apprentissage, et plus globalement sur le développement des choix professionnels. Cela joue en boucle sur le sentiment d'auto-efficacité personnelle et sur la révision des attentes de résultats et amène de nouveaux engagements dans l'action. Ces rétroactions renforcent ou affaiblissent les choix d'orientation. Les éléments contextuels contribuent à encourager ou diminuer l'agentivité personnelle des élèves dans leurs choix professionnels, ainsi, ce modèle met en exergue le sujet capable d'agir, même s'il le conçoit sous l'influence de multiples éléments.

- 15 La théorie de Lent présente un grand intérêt par les interrelations entre facteurs qu'elle modélise, c'est un système explicatif assez complet. Par ailleurs, l'auteur pointe que les aidants doivent questionner leurs pratiques afin de ne pas limiter leur activité à la mise en relation entre ce que la personne montre d'elle-même et une classification *a priori* de formations et de métiers, comme le risquent parfois les conseiller.ère.s d'orientation en utilisant la typologie de Holland (1997). Ainsi, la TSCOSP peut aider à adapter les méthodes de *counseling* et améliorer les techniques d'intervention (Lent, 2008). En revanche, le *counseling*, apparaît plus comme une technique qui consiste à donner des conseils que comme un accompagnement (Paul, 2009). Les exemples que donne Lent semblent montrer que la personne est guidée dans sa conduite, plutôt que soutenue dans l'élaboration de son propre cheminement, et si Lent met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation, l'objectif de la TSCOSP est « d'aider les consultants à sélectionner un ensemble de professions qui s'accordent suffisamment bien avec les caractéristiques importantes de leur personnalité impliquées dans le choix professionnel » (Lent, 2008, p. 12). Or, l'objectif visé est que les personnes elles-mêmes apprennent à développer une réflexion éclairée à propos des influences personnelles et environnementales pour ensuite agir concrètement sur leurs choix de parcours. Pour cela, la posture défendue est celle de l'accompagnement plutôt que du conseil. Pour penser un accompagnement qui aide les personnes à agir sur leur parcours, il convient d'étudier si la notion de pouvoir d'agir est adaptée. Enfin, alors que la TSCOSP met l'accent sur les « aspects psychologiques et sociaux des variables » (Lent, 2008, p. 5), il semble nécessaire de mettre également l'accent sur les dimensions cognitives et conatives (Little, 1999) dans la construction du projet professionnel.

La notion de pouvoir d'agir

- 16 L'expression « pouvoir d'agir » est l'une des traductions de la notion d'*empowerment*. D'après son étymologie, l'expression *empowerment* renvoie à un « mouvement d'acquisition de pouvoir qui débouche sur un résultat tangible » (Le Bossé, 2008, p. 138). Selon Lemay (2007), l'*empowerment* ne se limite pas à une conscientisation de sa réalité par le sujet, il nécessite une décision d'action incluant un travail sur les conditions de réalisation de cette action. Le sujet agit ensuite dans une visée transformatrice et l'évalue, pour, *in fine*, faire émerger une nouvelle conscience de soi qui engendre un sentiment d'efficacité personnelle révisé. Cela résonne avec l'approche instrumentale (Rabardel, 1995) qui pose que le « sujet capable » agit pour transformer le réel (celui-ci pouvant être de nature symbolique aussi bien que matérielle), et qu'il se transforme lui-même dans un processus de développement (Rabardel & Pastré, 2005). Pour Rabardel, « l'agir » ne se limite pas au « faire », mais concerne « au-delà du rapport à l'objet de l'activité, les autres rapports constitutifs de l'action, rapport à soi, aux autres,

à la société via les diverses institutions dans lesquelles elle s'incarne » (Rabardel, 2005, p. 18). L'auteur souligne la différence entre la capacité d'agir qui est un potentiel, et le pouvoir d'agir qui est circonstanciel ; cette distinction rend compte des situations dans lesquelles le sujet est empêché de faire quelque chose alors même que sa capacité d'agir n'est pas en cause. Cette distinction est intéressante du point de vue du sentiment d'efficacité personnelle du fait que le sujet, confronté plusieurs fois à des situations dans lesquelles il n'a pas pu agir, puisse finir par douter de sa capacité d'agir.

- 17 La notion de « pouvoir d'agir » est souvent employée en référence aux populations opprimées en vue d'« augmenter la capacité des personnes, individuellement ou collectivement, à influencer leur réalité selon leurs aspirations » (Le Bossé, 2003, p. 34). Les psychologues communautaires y recourent pour « contribuer à la recherche de solutions véritables aux problèmes causés par la pauvreté, l'isolement social, le racisme, le chômage ou d'autres formes de marginalisation » (Vallerie & Le Bossé, 2006, p. 88). Tout sujet jeune ne dispose pas dans son éducation familiale d'un accompagnement à l'élaboration de son projet personnel et professionnel, et peut se trouver limité dans sa capacité d'agir sur son avenir et son insertion dans la société. Sans être en situation d'exclusion ou d'oppression à proprement parler, il peut être défavorisé par un épanouissement social et professionnel restreint. La notion de pouvoir d'agir comprend une capacité à organiser sa vie et à participer à la vie sociale et politique en vue d'une meilleure qualité de vie communautaire (Shultz, Israel, Zimmerman, & Checkoway, 1993). Le Bossé (2003) souligne la prudence qu'il faut adjoindre à l'emploi de ce terme dans ces contextes pour ne pas créer des illusions qui pourraient leurrer ces personnes. Posant le pouvoir d'agir comme « la possibilité pour une personne d'avoir une plus grande influence sur ce qui est important pour elle, cette finalité redonne aux personnes concernées leur place au centre de la définition du problème et des solutions envisageables » (Le Bossé, Bilodeau, & Vandette, 2006, p. 190). Elle situe la démarche du point de vue de ce qui est important pour la personne et non à des fins de revendications sociales dont elle ne sortirait pas forcément gagnante. Dans le passage de la capacité au pouvoir d'agir, l'orientation des conduites (Broonen, 2010) se manifeste par le choix de buts et par la mise en œuvre de moyens pour atteindre ces buts. Cette manifestation est encouragée par la réussite des tentatives antérieures qui sont déterminantes au développement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986). Se fixer des buts complexes, qui ont du sens pour le sujet, permet de renforcer ce sentiment, mais il est nécessaire que ces buts soient réalistes pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle.
- 18 Dans le milieu scolaire, une approche éducative en orientation fondée sur le développement du pouvoir d'agir conduit ainsi à considérer l'adolescent.e comme un acteur plutôt que quelqu'un qui subit, c'est-à-dire à le voir « en tant qu'être agissant de manière autonome en fonction de ses desseins et intentions » pour « atteindre un résultat qui lui importe » (Guichard & Huteau, 2007, pp. 3-4). Ainsi, l'élève engagé dans des activités relatives à son projet d'orientation est amené à « produire » des traces tangibles sur son projet en cours d'élaboration, sur lui-même, et sur les personnes qui peuvent l'accompagner dans cette construction. Puis ces expériences d'apprentissage le transforment par la dimension constructive de l'activité (Samurçay & Rabardel, 2004). Dans le même temps qu'il produit des éléments en lien avec son orientation, il construit des connaissances qu'il pourra réinvestir dans son activité future, selon ce triple rapport à l'objet (projet professionnel), à lui-même, et à autrui (Loisy, 2012).

L'inscription de son activité d'apprentissage dans son projet d'orientation, permet de donner sens à son vécu et à son parcours scolaire.

- 19 Dans une approche sociale du développement, les personnes sont accompagnées dans la définition de leurs souhaits et dans l'élaboration des étapes pour y parvenir, dans un lien de réciprocité (Lemay, 2007). Et l'accompagnant.e joue un rôle clé, car elle ou il contribue à soutenir l'émergence des conditions nécessaires au développement du pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003). Ce lien suppose que l'on considère le sujet comme « agent autonome » et acteur de sa socialisation, engagé dans une réflexion sur son histoire, sa raison d'être et ses buts de vie (Beaumat, Baubion-Broye, & Hajjar, 2010). Pour Paul (2009), l'accompagnement a, à la fois, une dimension de relation et une dimension de cheminement. La dimension relationnelle, qui guide l'action, est articulée à la dimension éthique de l'accompagnement : l'accompagnant.e soutient, valorise, et suit l'accompagné.e en allant où elle ou il va et en ne se plaçant jamais en surplomb. La dimension cheminement renvoie aux aspects opérationnels et s'explique par le caractère singulier de la démarche d'accompagnement qui s'adapte à chaque accompagné.e, au fil de son évolution. Cette posture permet de dépasser celle de conseil qui suppose que l'on donne un avis, un diagnostic, une prescription (Savickas et al., 2010). Il s'agit ici d'identifier, de développer et d'utiliser avec le sujet jeune des ressources, des outils qui lui permettent de prendre en main et d'agir sur son orientation en tant que sujet autonome. Se positionner en tant qu'accompagnant.e permet de le placer comme expert de son développement, de son projet professionnel et ultimement de son projet de vie.
- 20 Prenant en compte l'ensemble des facteurs qui influencent la prise de pouvoir des personnes, le pouvoir d'agir s'accorde avec la TSCOSP de Lent et la complète en insistant sur l'action et son évaluation (Lemay, 2007). Par ailleurs, la notion de pouvoir d'agir porte une dimension démocratique qui s'accorde avec les valeurs défendues de soutenir le développement de toutes les personnes, quelle que soit leur condition sociale, y compris les plus vulnérables. L'accompagnement prend en compte la question du pouvoir (Paul, 2009) en posant que l'accompagnant.e et l'accompagné.e, non seulement, se reconnaissent mutuellement et s'engagent de manière conjointe, mais qu'ils ou elles contribuent ensemble au développement de ressources et d'expertises. Cette question est fondamentale car l'agir suppose une directivité et renvoie ainsi à l'exercice d'un pouvoir (Giddens, 1987). L'accompagnant.e doit fournir suffisamment de ressources au sujet pour qu'il fasse un choix et pose des actions éclairées qui vont dans la direction d'une meilleure emprise sur son futur. L'intérêt de la notion de pouvoir d'agir réside donc à la fois dans la visée de développement de la personne, dans le soutien apporté à ce développement par un accompagnement, et dans son ouverture vers un résultat tangible.

Modèle théorique développé

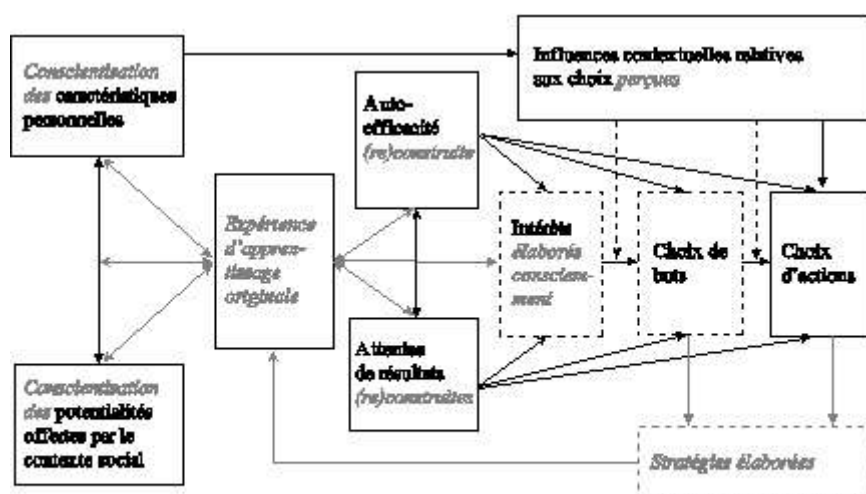
- 21 Le modèle développé pour l'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation rapproche la TSCOSP – Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, 2008) et la notion de pouvoir d'agir (Folcher & Rabardel, 2004 ; Le Bossé, 2003 ; Lemay, 2007) :

- 22 – la TSCOSP conduit à prendre en compte les relations entre les facteurs personnels, contextuels, expérientiels, et leur influence sur le sentiment d'auto-efficacité qui est un déterminant de l'agentivité et peut ainsi influencer les choix d'orientation ;
- 23 – la notion de pouvoir d'agir amène à considérer la reprise de pouvoir par la personne dans le jeu des interrelations entre ces facteurs ; elle permet de poser des buts qui conduiront à des « résultats tangibles » ; et elle amène à penser en matière d'accompagnement.
- 24 Il s'agit maintenant d'articuler ces deux approches pour envisager un accompagnement du processus d'orientation qui soutienne le développement du pouvoir d'agir de l'adolescent.e en considérant la tension entre la personne et son contexte, les pistes d'actions favorables au dialogue entre ces deux pôles et les résultats tangibles envisageables.

Structure générale du modèle développé

- 25 Selon Guichard et Huteau (2007), le projet implique une mise en perspective de la situation (passé et présent) dont le sens est donné par l'action future visée. En complément à l'engagement dans des expériences d'apprentissage favorisant la prise de conscience des caractéristiques personnelles et de potentialités contextuelles, l'identification des intérêts et le choix de buts, le sujet doit également mettre en place des stratégies d'exécution d'action. En effet, tout projet est en tension entre sa dimension pragmatique et sa dimension programmatique (Ardoino, 2000), c'est-à-dire qu'il repose sur des buts, mais aussi des moyens pour les atteindre. Ces stratégies vont contribuer rétroactivement à l'enrichissement des expériences d'apprentissage, à la construction du sentiment d'auto-efficacité, et à la révision des attentes de résultat. Ce travail s'accompagne d'une attention particulière aux risques que comportent les stratégies d'exécution, d'une interrogation sur le processus de construction des intérêts, par rapport à des éléments oubliés ou plus prégnants les uns que les autres, et d'une constante adaptation du projet aux éléments perçus et anticipés.
- 26 Ainsi, comme le montre la figure 1, trois processus itératifs se nourrissent mutuellement, ce qui conduit à faire apparaître davantage de boucles de rétroaction que dans le modèle initial de Lent (2008) dont le modèle développé est inspiré.

Figure 1. Modèle inspiré de Lent (2008)



Note : les éléments en gris ont été modifiés ou ajoutés au modèle de Lent (2008). Les cadres apparaissant en pointillés correspondent à l'aboutissement de trois processus théoriques dans l'élaboration du projet d'orientation.

Figure 1. Model inspired from Lent (2008)

Prise en compte de la complexité de la tâche d'orientation

- 27 La tâche d'orientation consiste à se connaître, connaître son environnement, et articuler ces connaissances dans un projet personnel et professionnel. Se connaître, c'est prendre conscience de son identité : les « caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître », mais aussi « à partir desquelles autrui peut la définir, la situer, ou la reconnaître » (Tap, 1979, p. 8). Être acteur de son développement implique aussi de prendre conscience de ses conditions d'action et des dimensions dans lesquelles on souhaite agir (Lemay, 2007, p. 170). L'adolescent.e doit considérer à la fois l'environnement sociétal (avec les possibilités qu'il offre en matière de formation et de métiers et les obstacles qu'il peut dresser), et l'environnement familial, économiquement et socialement situé, et qui constitue un « microsystème » porteur de valeurs et de représentations (Dumora, 2006). Il importe que l'adolescent.e prenne conscience « des attitudes, des croyances, des sentiments de compétences, des intérêts, des représentations sociales, etc. » développés dans ce microsystème (Guichard & Huteau, 2007, p. 350), lui-même imbriqué dans un environnement sociétal plus large porteur de représentations. Enfin, ces conditions individuelles (caractéristiques personnelles) et structurelles (potentialités du contexte) étant en interdépendance (Le Bossé, 2003), leurs interrelations doivent être mises au travail afin de faciliter le développement du pouvoir d'agir chez le sujet jeune.
- 28 Engager l'adolescent.e dans l'élaboration de son projet, c'est identifier les activités qu'il doit mener dans chacun des trois processus du modèle développé. En effet, le pouvoir d'agir renvoie à « l'action, la capacité de créer une différence dans le cours des événements » (Giddens, 1987, cité par Lemay, 2007, p. 167). Selon Folcher et Rabardel (2004) deux types d'activités se déploient dans le pouvoir d'agir :

- 29 – l'activité productive qui « est dirigée vers l'atteinte des buts en situation ainsi que la configuration des situations de façon à ce que le sujet utilise au mieux son pouvoir d'agir » (Folcher & Rabardel, 2004, p. 264) ;
- 30 – et l'activité constructive qui « est orientée vers l'accroissement, le maintien, la reconfiguration du pouvoir d'agir » (Folcher & Rabardel, 2004). Elle est envisagée comme un processus itératif qui permet de réorganiser l'activité et développer de nouvelles stratégies à partir de l'évaluation de son action en contexte.
- 31 Des activités productives et constructives doivent être organisées dans les trois processus : se connaître sous diverses facettes, connaître certaines dimensions de son environnement, articuler ces connaissances dans le projet.

Repères pour l'accompagnement des jeunes

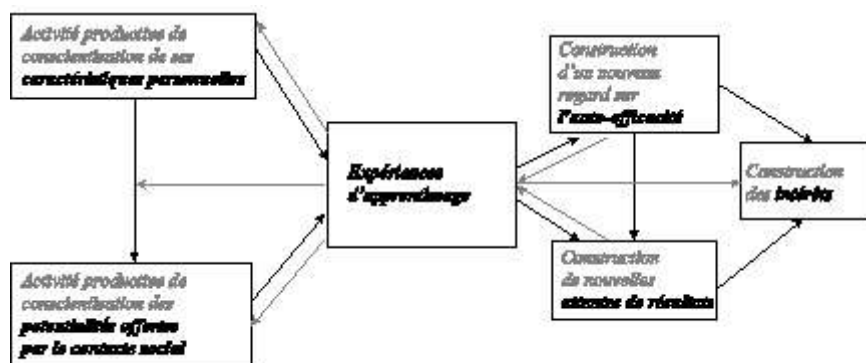
- 32 Comment une double activité, productive et constructive, peut-elle soutenir l'élaboration d'un projet d'orientation ? Pour simplifier les choses, cette section est organisée en trois parties : une double activité dont l'objectif est de conscientiser ses conditions pour construire ses intérêts, une double activité dont l'objectif est de construire des buts de vie, et une double activité dont le but est d'évaluer et d'adapter son projet. Cette présentation rationaliste est utilisée à des fins d'exposé, mais en réalité, l'élaboration du projet d'orientation est beaucoup plus dynamique.

Double activité dans la conscientisation des conditions pour construire ses intérêts

- 33 Les intérêts professionnels participent d'une dynamique de projet, aussi, l'élaboration du projet d'orientation par le sujet jeune s'initie par une clarification de ceux-ci en lien avec une réflexion sur ses conditions individuelles et structurelles. Concernant les conditions individuelles, l'activité productive vise à lui permettre de s'engager dans une « démarche d'action conscientisante » (Lemay, 2007) par la production de traces (listes, textes, images, etc.) de son exploration de soi en matière de personnalité, de compétences, de capacité, de goûts, d'aspirations, de valeurs, de représentations sociales, etc. Concernant les conditions structurelles, l'activité productive peut consister à matérialiser (schémas, figures, etc.) l'influence, sur les expériences quotidiennes d'apprentissage, des caractéristiques des potentialités offertes par son environnement. Ces activités productives se doublent d'une activité constructive permettant au sujet d'élaborer ce dont il pense avoir besoin pour développer son pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003). Il s'agit d'une expérience d'apprentissage d'un genre nouveau l'amenant à mettre en perspective les influences personnelles et structurelles qu'ont subies ses expériences d'apprentissage passées pour les regarder autrement. L'activité constructive vise à (re)construire le sentiment d'efficacité personnelle, et (re)voir les attentes de résultats pour élaborer des intérêts personnels sur lesquels il a un pouvoir de décision. Ces premières activités n'aboutissent évidemment pas à quelque chose de fini, mais elles constituent le point de départ d'un projet en émergence, et permettent de se poser comme acteur de son projet d'orientation.
- 34 Cette perspective de développement du pouvoir d'agir peut être associée au sous-ensemble du modèle TSCOSP qui va des influences initiales aux intérêts en passant par

les expériences d'apprentissage (voir figure 2), avec une double activité vue comme une expérience d'apprentissage focalisée sur la prise de conscience de soi et de son environnement dont le but est de permettre au jeune sujet de percevoir l'influence de ces conditions sur la construction de ses intérêts professionnels

Figure 2. Modélisation de la double activité dans la construction des intérêts, inspirée de Lent (2008)



Note : les éléments en gras ont été modifiés ou ajoutés au modèle de Lent (2006).

35 [REF] 46-1_ART04-FIG2.pdf

Figure 2. Model of double activity in the construction of interests, inspired by Lent (2008)

36 Ainsi, le premier pôle du projet d'orientation repose sur une *activité productive* orientée vers la réappropriation, par le sujet, de ses caractéristiques personnelles et des potentialités offertes par le contexte social dans lequel il évolue, et une *activité constructive* d'identification éclairée de ses intérêts. L'objectif de cette double activité est de poser un regard nouveau, plus clairvoyant, sur l'interdépendance de ses intérêts, du contexte et de ses expériences d'apprentissage dans la construction de son sentiment d'efficacité personnelle mais aussi dans l'élaboration de son projet professionnel. Il s'agit de « favoriser l'émergence d'une image de soi positive et différenciée » (Guichard & Huteau, 2007, p. 322) qui place le sujet au centre de son histoire et de son projet professionnel.

37 Dans ce pôle, le rôle de l'accompagnant.e est d'apporter un « soutien à la conscientisation » de l'adolescent.e sur sa situation et sur les ressources dont il ou elle dispose déjà, en l'aidant à les formaliser, par exemple sous forme d'inventaire de compétences, incluant celles qui se construisent hors du cadre scolaire. Le dialogue et le récit constituent des activités structurantes qui peuvent aider à articuler expériences antérieures et intérêts (Savickas et al., 2010). L'usage de tests existants peut alors être utile, mais en tant que support de discussion et d'exploration des intérêts plutôt qu'en tant qu'outil de mise en correspondance des intérêts et des métiers, comme c'est généralement le cas lors de l'utilisation de la typologie de Holland en orientation.

38 L'accompagnement à « la construction de la vie » (Beaumat, Espiau, & Troupel, 2005) conduit à prendre en considération le soutien apporté par les autres significatifs (De Singly, 2003) dans l'objectivation des conditions sociales et subjectives qui contribuent à (ou entravent) la réalisation du potentiel du sujet (Beaumat et al., 2010). En effet, l'exercice du pouvoir d'agir est tributaire d'une part de la disponibilité et de l'accessibilité des ressources (matérielles, informationnelles et sociales) du milieu, et d'autre part, de la possibilité des personnes de prendre leur destinée en main à partir du moment où elles se rendent compte de l'influence du contexte sur leur choix, désirs

et potentialité d'actions (Le Bossé, 2003). L'accompagnement ne peut se faire sans une prise en compte du fait que l'environnement sociétal porte et transmet des représentations sociales, notamment en ce qui concerne la valorisation de telle ou telle discipline, filière et formation selon les sexes, le milieu social ou encore l'ethnicité (Verdier, 2010a, 2010b). En conséquence, les accompagnant.e.s doivent prêter attention aux contextes où elles et ils se situent (e.g. l'école), aux représentations qui y sont véhiculées, et aux représentations qui pourraient être transmises aux jeunes afin d'aider chacune et chacun « à enrichir ses représentations professionnelles et à corriger ce qu'elles peuvent avoir d'erroné » (Guichard & Huteau, 2007, p. 322).

Double activité dans l'élaboration de buts

- 39 La dimension complémentaire à l'élaboration des intérêts professionnels est l'élaboration de buts. Si l'on poursuit sur le modèle TSCOSP, on voit que pour l'auteur les intérêts influencent les choix de buts, qui à leur tour, jouent sur les choix d'actions. Buts et actions sont également influencés par le sentiment d'auto-efficacité et les attentes de résultats, ainsi que par les influences contextuelles. Ceci n'est pas contradictoire avec le développement du pouvoir d'agir dont Le Bossé (2003) relève qu'il est tributaire de la « capacité de projection » des personnes. Pour cet auteur, le sujet identifie les problèmes rencontrés et les solutions envisageables. Dans la perspective développée, le sujet jeune doit déterminer le changement visé (ce qu'il souhaite pour sa vie d'adulte) et ses modalités d'action pour atteindre ce but. Son projet personnel et professionnel se présente alors comme « une intention réfléchie [...], inscrite dans le temps et dans l'action et se situant au-delà de tous les objectifs qu'elle se donne » (Guichard & Huteau, 2007, pp. 347-348). Dans le modèle en construction, les activités de prise de conscience de soi et du contexte social ne suffisent pas en elles-mêmes pour soutenir les choix de buts et d'actions en adéquation avec les intérêts ; l'adolescent.e doit aussi réfléchir spécifiquement aux buts et aux finalités de son projet de vie, ainsi qu'aux stratégies qu'il peut adopter pour y parvenir.
- 40 Pour savoir où aller, le sujet jeune doit partir de ses buts (re)construits en fonction de ses intérêts (re)conscientisés et s'engager dans un double mouvement. D'une part, il doit pointer les possibles en matière de compétences cognitives et sociales à mobiliser et à construire dans son projet de métier en lien avec les possibilités que lui offre la société. D'autre part, il doit mener une réflexion sur le citoyen qu'il veut être. Il s'agit alors d'identifier et d'évaluer les compétences nécessaires à la réalisation de son projet, les moyens pour y arriver, ainsi que l'utilité de ces compétences pour son développement personnel et pour la société en général. Ce travail sur l'utilité des compétences professionnelles en construction et à acquérir engage la ou le jeune dans une réflexion sur la contribution future qu'il souhaite apporter à sa famille, à son quartier et plus largement à la société, et vient ainsi donner sens et valeur à son projet (Carosin, 2015). Ce double mouvement est particulièrement lié aux influences contextuelles qui jouent sur les choix (Lent, 2008), dont la ou le sujet jeune doit prendre conscience et par rapport auxquelles elle ou il doit pouvoir se situer : ayant mené une réflexion sur son potentiel et sa future contribution en tant que membre de famille et citoyen, elle ou il doit ensuite identifier les activités et interactions susceptibles de lui permettre de se réaliser. Le sujet est alors engagé dans son projet d'orientation qui le conduit à se diriger vers un but (Gollwitzer, 1999). Ainsi, ce projet s'inscrit dans la construction d'une signification personnelle par rapport à son histoire (Zittoun

& Perret-Clermont, 2001) et s'instancie dans la définition des choix d'actions ayant du sens pour lui. Ces stratégies impliquent avant tout d'envisager des actions qui puissent « rétablir, consolider ou créer des liens entre les personnes et les différentes ressources (sociales, matérielles, etc.) requises dans leur situation » (Simon, 1994, cité par Lemay, 2007, p. 173). La consolidation de liens autour du projet professionnel à travers la mise en relation des ressources dont le sujet dispose tant au niveau relationnel (personnes de références par rapport au métier ou à la formation envisagée), matériel (possibilités de financement des formations), logistique (accès aux formations) permet de cristalliser le projet et peut ainsi favoriser la prise d'initiatives par le sujet et la mise en œuvre de son pouvoir d'agir. Cette expérience d'apprentissage le transforme par la dimension constructive de l'activité (Samurçay & Rabardel, 2004), lui permettant de construire des essources qu'il pourra réinvestir dans son activité future selon le triple rapport à son projet d'orientation, à lui-même et à autrui (Loisy, 2012).

- 41 Les outils de prises de décision que les conseiller.ère.s d'orientation maîtrisent comme le SWOT³ (*Strength, Weakness, Opportunities, Threats*) produisent une analyse qui peut être pertinente pour aider le sujet à définir une stratégie d'acquisition de nouvelles compétences car elle permet d'identifier les besoins (*weaknesses*) et de les mettre en relation avec les forces (compétences et capacités) existantes (*strengths*) et opportunités mobilisables (*opportunities*) tout en considérant les menaces externes (*threats*). Pour compléter le tout, et notamment relier ce type de production aux intérêts et aux buts, une carte mentale peut être un outil de médiation adapté car elle permet de structurer des informations dans un projet personnel et professionnel (Mailles-Viard Metz, Loisy, & Leiterer, 2011). Cette carte, évolutive en fonction des paramètres influant au moment où on la travaille, permet de ne pas perdre de vue les motivations. Ces cartes, dont la réalisation peut être accompagnée par les conseiller.ère.s d'orientation ou les enseignant.e.s, sont réalisables manuellement ou sous logiciels, mais l'un des avantages du format numérique est la facilité avec laquelle la carte peut être retravaillée au fil du projet, et partagée avec les autrui significatifs. Ces caractéristiques sont particulièrement intéressantes, compte tenu des caractéristiques d'un projet d'orientation.
- 42 Ces activités engagent le sujet dans une activité constructive qui lui permet d'évaluer son projet à la lumière de l'exploration de ses compétences et de ses aspirations pour le futur, ainsi que des moyens d'action pour y parvenir : ces derniers sont-ils adaptés ? Quels obstacles peuvent se présenter ? Quelles ressources peuvent être mobilisées pour y répondre ? Et comment la poursuite de ce projet répond-elle à ses attentes concernant la contribution qu'il souhaite apporter à sa famille, son quartier et à la société ? Cette mise en perspective, qui peut se faire sous forme de dialogue, permet au sujet de réajuster et de préciser son projet, en vue de définir des stratégies d'actions plus adaptées à ses besoins. Ces stratégies peuvent être formalisées dans un plan d'action chronologique qui servira de repère à la mise en œuvre de son projet.

Double activité dans l'élaboration de stratégies pour engager la réalisation du projet

- 43 Au schéma de Lent, le modèle élaboré ajoute les stratégies d'exécution car, une fois ces liens posés, le sujet doit s'engager à les consolider à travers l'action. S'il a formulé des intentions d'agir vers ses buts, celles-ci ne garantissent pas le passage à l'action,

notamment dans le domaine de l'orientation (Broonen, 2010). La projection en contexte peut favoriser la mise en œuvre de ces stratégies à travers des actions prédéfinies. C'est ce que Gollwitzer (1993) désigne comme des « intentions d'exécution ». Ces dernières permettent de formuler où, quand et comment avancer vers un but, tout en envisageant différentes trajectoires. Cette projection favorise les conditions de mise en œuvre des actions pertinentes pour le projet d'orientation du sujet, en lui permettant d'anticiper les éventuels obstacles qui pourraient se présenter tant dans son environnement (activités concurrentes plus attractives, distractions, contraintes familiales) qu'au niveau de ses processus mentaux (mécanismes auto-défensifs, découragement, faible sentiment d'auto-efficacité). Selon Lent (2008, p. 15), « les personnes ont une probabilité plus forte de réaliser leurs choix professionnels (c'est-à-dire de traduire leurs buts en actions) s'ils perçoivent que leurs options préférées seront associées à des obstacles faibles et à des soutiens solides ».

- 44 En partant des résultats de la double activité précédente, la ou le jeune s'engage dans une activité productive d'élaboration de différents scénarios pour mettre en œuvre son projet professionnel. Ici, le rôle de l'accompagnant.e est de soutenir le développement d'une « maturité vocationnelle » en encourageant la « capacité à explorer, à décider, à planifier, à mobiliser des ressources » (Guichard & Huteau, 2007, p. 163). Par exemple, en milieu scolaire, cela peut renvoyer à un travail accru dans certaines disciplines qui trouvent un sens nouveau par le projet professionnel en construction. Par ailleurs, pour enrichir la palette de ressources disponibles chez l'adolescent.e, accompagner peut consister à favoriser l'accès à des « groupes de références » (Lemay, 2007), par exemple des groupes de pair avec des projets similaires, ou des rencontres avec des jeunes engagés dans des formations, ou des professionnels en lien avec son projet. Ces rencontres contribuent à une projection en situation d'agir, à la mise en visibilité du plan d'action, à la confrontation de plans d'action entre pairs, et nourrissent une réflexion sur leur pertinence pour l'épanouissement personnel et la contribution envisagée à la société. Construire un réseau de personnes-ressources constitue un réel soutien face aux obstacles qu'il pourrait rencontrer dans la réalisation de son projet (Lent, 2008).
- 45 Une fois le sujet jeune engagé dans l'action, l'accompagnement doit pouvoir lui permettre de maintenir cette activité. L'activité constructive se présente, ici, comme un moyen de réguler les actions engagées à travers des processus rétroactifs ressortant de l'évaluation de ces actions. Le maintien et la persistance dans l'action, essentiels à ce stade, peuvent être encouragés en apprenant au sujet jeune à évaluer ses actions en fonction des résultats obtenus et à identifier les conditions qui ont contribué à leur efficacité ou leur échec (Lemay, 2007). De plus, le sujet jeune doit pouvoir attribuer l'évolution de son projet professionnel à sa réflexion et son activité en contexte. Il est important qu'il se perçoive comme un agent actif « dans la production des résultats » (Lemay, 2007, p. 174). Pour cela, l'accompagnement doit veiller à ce que les actions d'orientation engagées contribuent au développement du sentiment d'efficacité et que les résistances rencontrées, tant au niveau contextuel qu'au niveau personnel, ne soient pas perçues comme des obstacles insurmontables, mais plutôt comme des indicateurs sur le sens que doit et peut prendre l'orientation. Ces expériences d'apprentissage réalisées dans un contexte sécurisant et valorisant se traduisent alors en « expériences de maîtrise » qui détiennent un potentiel valorisant pour le sentiment

d'auto-efficacité personnelle (Lent, 2008) et peuvent contribuer au développement d'un projet professionnel pertinent pour l'épanouissement du sujet jeune.

Discussion et conclusion

- 46 Le modèle élaboré dans le présent article pose l'orientation comme une expérience d'apprentissage originale qui transforme, par le développement du pouvoir d'agir, les relations entre les facteurs influençant la tâche d'orientation. S'appuyant sur celui de Lent (2008), le modèle développé ne mène plus à « un niveau atteint », mais à des stratégies élaborées. Cette modification dans le modèle de Lent peut sembler mineure, mais elle est fondamentale car elle se distingue d'une vision passive du sujet dont le niveau atteint reposerait sur les effets d'un certain nombre de variables, et présente un sujet en mouvement par son action conscientisante, projective et rétroactive, influant sur l'ensemble des éléments initialement identifiés par l'auteur. Ces facteurs, pour la plupart, n'apparaissent alors plus seulement comme des variables agissantes, mais comme des éléments en interactions dans un processus guidé par le sujet.
- 47 Le modèle développé est unitaire, mais fractionné en trois sous-ensembles d'activités itératives aboutissant à des productions intermédiaires formalisées, mais toujours susceptibles d'évoluer. Chaque sous-ensemble peut ainsi nourrir les autres au fil de l'évolution du projet. Le premier élément est la conscientisation des conditions, par une prise de conscience des dimensions structurelles et individuelles de la réalité étudiée (Le Bossé et al., 2006 ; Le Bossé, 2003). Alors que ce premier élément est essentiellement conscientisant, les deux autres, élaboration de buts et de stratégies, sont projectifs. On peut alors parler d'un « projet » d'orientation avec sa dimension pragmatique – la conscientisation des conditions – et sa dimension programmatique – l'élaboration de buts et des stratégies pour les atteindre (Ardoino, 2000).
- 48 Ces travaux visent la temporalité longue et l'invariance dynamique de la capacité d'agir, au-delà des aspects circonstanciels de l'élaboration du projet d'orientation au moment de l'adolescence. L'activité d'orientation peut-être perçue comme « outil d'acquisition de pouvoir qui ne conserve sa pertinence que dans la mesure où elle s'inscrit dans une logique d'influence personnelle et collective sur l'environnement » (Le Bossé, 2003, p. 36). Dans un contexte sociétal contemporain déstabilisant sur les plans économique, social, politique et idéologique, le développement de la capacité d'agir se présente comme une réponse aux défis de l'approche éducative en orientation. L'orientation participe ainsi du développement personnel en appelant l'individu à « se prendre en main et développer par lui-même les capacités nécessaires pour faire face aux exigences de l'existence » (Guichard & Huteau, 2007, p. 140). Le modèle développé pointe comment accompagner le sujet jeune dans son orientation en le mobilisant autour d'activités productives et constructives. *In fine*, à travers la conduite d'un projet signifiant (Le Bossé, 2003), qui part de l'analyse de ses conditions à l'élaboration de stratégies, l'adolescent.e apprend à donner du sens à son histoire et ses apprentissages sur le long terme.
- 49 Ce projet ambitieux mais réaliste doit également répondre aux besoins de la société, l'adolescent.e envisageant la contribution qu'il y apportera. Le double mouvement de centration sur soi et d'ouverture au monde conduit à considérer simultanément le développement de la personne au niveau individuel et au niveau social, en posant la possibilité de son épanouissement concomitamment à l'intégration dans la société, en

tant qu'acteur responsable. Du point de vue de la dimension sociétale et de l'épanouissement de la responsabilité, se trouve le service à rendre à la société : l'orientation ne vise pas qu'à favoriser le développement du sujet isolément, mais également à faire en sorte que ses choix participent du bien commun.

- 50 L'accompagnement doit relever ces défis pour que l'adolescent.e s'engage dans une démarche d'orientation dans la durée. La question de la durée est une préoccupation des politiques éducatives : en France, la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République (loi du 8 juillet 2013) a réaffirmé les préoccupations des politiques vis-à-vis de la question de l'orientation en instituant un parcours pour les élèves français du second degré de l'enseignement scolaire, permettant l'élaboration du projet d'orientation au fil de la scolarité, par des activités qui semblent respecter le rythme et la maturité de l'élève. Il serait nécessaire de voir comment peut être prise en compte la disposition des adolescent.e.s à prendre conscience des conditions structurelles et individuelles de leur orientation, à développer des stratégies d'actions, à anticiper les obstacles, et à mobiliser des ressources, notamment en contexte scolaire.
- 51 Du côté de l'accompagnant.e, chercher à développer le pouvoir d'agir de l'adolescent.e nécessite une posture particulière. Cette posture doit soutenir la ou le jeune, non seulement dans l'exploration des conditions et des possibles ainsi que dans l'élaboration de buts et de stratégies pour atteindre ces buts, mais elle doit plus largement lui permettre de développer son autonomie dans la construction d'un projet personnel et professionnel. Ici, l'accompagnement nécessite donc de savoir engager et valoriser l'adolescent.e dans des expériences d'apprentissage significatives qui le reconnaissent comme acteur de son devenir. Pour cela, il faut proposer un cadre rassurant parce que respectueux du rythme, des représentations, des ressources et des limites du sujet qui fait face à une tâche d'orientation complexe. Cette posture n'est pas évidente à tenir pour l'adulte, notamment lorsque l'accompagnement se passe en milieu scolaire, où l'autorité des équipes éducatives, notamment des enseignants, se fonde sur la maîtrise de savoirs. En effet, certains élèves peuvent remettre en question le changement de posture de l'enseignant lorsqu'il met en œuvre des activités autour de l'orientation, car elles leur apparaissent moins académiquement fondées et moins cadrées (Loisy, 2012).
- 52 Convoquer la notion de pouvoir d'agir conduit à mettre en exergue l'importance de l'action dans le projet d'orientation. La mise en œuvre d'activités productives et constructives nécessite des ressources et des dispositifs. L'article évoque quelques pistes à titre illustratif (outils de prise de décision, cartes mentales). Et, là aussi, les politiques éducatives essaient de développer des dispositifs pour soutenir l'accompagnement du projet d'orientation des élèves, comme FOLIOS qui se déploie au niveau secondaire, mais des études complémentaires devraient être menées pour savoir si les activités mises en œuvre par les équipes éducatives conduisent réellement les élèves à une autonomie (Loisy, Malassingne, Fontanieu, & Pérotin, 2014). Cependant, répertorier l'existant et les ressources manquantes serait un autre travail qui ne peut être réalisé dans le présent article.
- 53 Mettre en œuvre le projet d'orientation en milieu scolaire conduit à poser la question des prérogatives des différents accompagnant.e.s, car l'accompagnement que peut mettre en place un.e enseignant.e ne recouvre pas l'aide spécifique à l'orientation telle que la proposent les conseillères et les conseillers d'orientation. Chacun a un rôle

complémentaire à jouer en fonction de sa position, de ses compétences et de la vision qu'il peut développer du jeune. Se pose alors la question de la formation des accompagnant.e.s, notamment des enseignant.e.s. De plus, le soutien apporté au sujet jeune doit être cohérent et élaboré en complément de l'accompagnement dont il dispose au sein de son environnement (Le Bossé, 2003), ce qui complexifie encore l'organisation de l'accompagnement du projet d'orientation en accroissant la nécessité de disposer de temps de concertation pour assurer un suivi cohérent et complémentaire à chaque élève.

- 54 Pourtant, l'idée est défendue que l'école a un rôle à jouer dans l'accompagnement du projet d'orientation, car quand l'élève a fixé ses buts, il peut voir autrement l'intérêt qu'il porte à certaines disciplines scolaires ou certains champs d'une discipline dont il n'avait pas perçu l'utilité tant qu'il n'avait pas élaboré de projet, et il peut se remobiliser sur les apprentissages, tout du moins sur certains apprentissages liés à son projet. Bien entendu, cela nécessite que le système intègre le projet de l'élève, et que l'orientation ne repose pas sur les seules performances scolaires. Si l'accompagnement, notamment par les équipes éducatives, est bien pensé et si elles disposent des moyens pour le mettre en œuvre (formations, méthodes, outils, etc.), le projet d'orientation peut devenir un projet d'apprentissage. Et une approche éducative en orientation peut alors être vue comme une chance pour l'école de s'inscrire dans une logique curriculaire au sens anglophone du terme, fondée sur le principe de l'intégration sociétale du sujet, l'idée d'un parcours finalisé, ainsi que l'intégration des composantes éducatives (Lenoir, 2015).

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement, en tant que paradigme. *Pratiques de formation - Analyses*, 40, 5-19.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A., Carré, P., & Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Beaumat, A., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (2010). Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 1-23.
- Beaumat, A., Espiau, G., & Troupel, O. (2005). Subjectivation de l'enfant, relations interpersonnelles et changements au sein des familles et des institutions. In G. Bergonnier-Dupuy (éd.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (pp. 43-53). Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Broonen, J. (2010). Des intentions aux actes : la volition en conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 137-171.

- Carosin, E. (2013). *Stratégies de valorisation des adolescents en situation précaire*. Thèse de doctorat : Université Lumière Lyon 2.
- Carosin, E. (2015). Les défis de la valorisation personnelle d'adolescents mauriciens grâce à des formations artistiques. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 38, 99-118.
- Coslin, P. G. (2010). *Psychologie de l'adolescent* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clés pour l'éducation*. Lille : Presses Universitaires.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation*. *Dictionnaire de sciences humaines*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- De Singly, F. (2003). *Les uns avec les autres*. Paris : Armand Colin.
- Dumora, B. (2006). Savoirs théoriques et empiriques, réflexions pour les pratiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 147-161.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Folcher, V., & Rabardel, P. (2004). Hommes – artefacts – activités : Perspective instrumentale. In P. Falzon, *L'ergonomie* (pp. 251-268). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: the role of intentions. In W. Stroebe & M. Hewstone (eds.), *European review of social psychology* (vol. 4, pp. 141-185). Chichester: Wiley.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guichard, J., & Falbierski, E. (1994). Compétences et projets : mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté ? *Carriérologie*, 5(3), 427-453.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientaion scolaire et insertion professionnelle*. Paris : Dunod.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : de quel pouvoir s'agit-il ? *Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien*. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 21, 137-149.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A., & Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 183-204.
- Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 20(1), 165.
- Lenoir, Y. (2015). Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: a socio-historical perspective. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 39-93.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'Orientaion scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90.
- Lichtenberger, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. In Club CRIN (éd.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 69-85). Paris : Les Cahiers du Club CRIN.

Little, B. R. (1999). Personal projects and social ecology: themes and variation across the life span. In J. Brandstätter & R. M. Lerner (eds.), *Action and self-development: theory and research through the life span* (pp. 197-222). Thousand Oaks, CA: Sage.

Loisy, C. (2012). Individualisation de parcours d'apprentissage : potentiel de blogs. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 19, 253-283. Lyon : Éditions de l'ENS.

Loisy, C., Malassingne, F., & Pérotin, C. (2014). *Folios, étude de la mise en œuvre de l'expérimentation*. Rapport de recherche. Paris / Lyon : IFÉ-ENS / Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), Ministère de l'Éducation nationale.

Mailles-Viard Metz, S., Loisy, C., & Leiterer, L. (2011). Effet du format de structuration de l'information sur la créativité de la présentation personnelle de l'étudiant. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES)*, 27(1).

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62. Lyon : Éditions de l'ENS.

Pelletier, D., & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier & R. Bujold (éd.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 27-37). Chicoutimi (Québec) : Gaëtan Morin.

Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T., & Burge, B. (2004). *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth*. New York: Cambridge University Press.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (éd.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 11-29). Toulouse : Octarès.

Rabardel, P., & Pastré, P. (éd.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.

Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: a meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 221-236.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A. E. M., & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au XXI^e siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 1-23.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (éd.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.

Shultz, A., Israel, B., Zimmerman, M., & Checkoway, B. (1993). *Empowerment as a multi-level construct: perceived control at the individual, organizational and community levels*, 40. Michigan: PCMA, The University of Michigan.

Tallard, M. (2001). L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution. *Sociétés contemporaines*, 41-42, 159-187.

Tap, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. *Homo*, 18, 7-43.

- Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de L'éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 39, 87-100.
- Verdier, E. (2010a). Les dispositifs d'orientation en Europe : comment concilier vocation, autonomie et protection des individus. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 2(43), 109-132.
- Verdier, É. (2010b). Postface. L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation Emploi*, 109, 113-126.
- Young, R. A., & Collin, A. (2000). Introduction: Reframing the future of career. In A. Collin & R. A. Young (eds.), *The future of career* (pp. 1-17). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Young, R. A., & Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle* (trad. Dumora & Guichard), 35(4), 495-509.
- Young, R. A., & Valach, L. (2008). Action theory: an integrative paradigm for research and evaluation in career. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 643-657). London: Springer.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition. *Communication présentée au Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE)*. Aarau, Suisse, le 5 octobre.

NOTES

1. Les auteures souhaitent remercier Sophie Mahi, conseillère d'orientation psychologue, pour sa relecture de l'article à la lumière de sa pratique professionnelle. Ces échanges ont conforté l'approche choisie et l'intérêt qu'elle peut avoir pour les pratiques d'accompagnement en milieu scolaire.
2. . En contexte scolaire, toute personne ayant ou se donnant pour mission d'aider le sujet jeune dans la construction de son projet d'orientation peut être considérée comme accompagnant.e. Il peut s'agir d'une conseillère ou d'un conseiller d'orientation, d'une enseignante ou d'un enseignant, ou d'un groupe de professionnels.
3. . L'analyse SWOT a été initialement conçue pour que les organisations puissent construire un plan stratégique au regard des ressources et des faiblesses (endogènes) et des opportunités et menaces (exogènes) qui pourraient influencer un projet.

RÉSUMÉS

S'appuyant sur la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, 2008) et la notion de pouvoir d'agir (Le Bossé, 2008), cet article propose un cadre pour concevoir et accompagner l'adolescent.e dans la construction à long terme d'un projet professionnel porteur de sens et participant à son épanouissement en tant qu'acteur de la société. Activités productives et constructives (Rabardel, 2005) doivent être organisées pour accompagner l'adolescent.e dans la construction de ses intérêts par la prise de conscience de l'interdépendance des caractéristiques personnelles et des conditions environnementales, l'élaboration éclairée de buts, et le développement de stratégies d'actions pour son orientation.

Based on social cognitive career theory (Lent, 2008) and the concept of empowerment (Le Bossé, 2008), this paper suggests a framework for understanding and supporting teenagers in the development of meaningful professional projects that will help them flourish as social agents in the long-term. Productive and constructive activities (Rabardel, 2005) are intended to help adolescents build their interests by gaining awareness of the interdependence of personal characteristics and environmental conditions, through enlightened goal development, and by designing action strategies for their professional development.

INDEX

Mots-clés : adolescence, théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, pouvoir d'agir, éducation, accompagnement 15/03/2017

Keywords : teenager, social cognitive career theory, empowerment, education, support

AUTEURS

CATHERINE LOISY

est Maîtresse de conférences de psychologie. Thèmes de recherche : développement professionnel des enseignants à l'heure du numérique. Contact : Institut français d'éducation (IFÉ) – École normale supérieure de Lyon, 15 parvis René-Descartes, BP 7000, 69342 Lyon cedex 07. Courriel : catherine.loisy@ens-lyon.fr

ÉMILIE CAROSIN

est Assistante de recherche, Institut d'administration scolaire (INAS), Université de Mons. Thèmes de recherche : stratégies de valorisation des élèves et suivi-évaluation de programmes éducatifs. Contact : Institut d'administration scolaire, Méthodologie et formation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Mons, place du Parc 18, B-7000 Mons, Belgique. Courriel : emilie.carosin@umons.ac.be